

Masschelein, Jan

Trivialisierung von Kritik. Kritische Erziehungswissenschaft weiterdenken

Benner, Dietrich [Hrsg.]; Borrelli, Michele [Hrsg.]; Heyting, Frieda [Hrsg.]; Winch, Christopher [Hrsg.]: Kritik in der Pädagogik. Weinheim : Beltz 2003, S. 124-141. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 46)



Quellenangabe/ Reference:

Masschelein, Jan: Trivialisierung von Kritik. Kritische Erziehungswissenschaft weiterdenken - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Borrelli, Michele [Hrsg.]; Heyting, Frieda [Hrsg.]; Winch, Christopher [Hrsg.]: Kritik in der Pädagogik. Weinheim : Beltz 2003, S. 124-141 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-39643 - DOI: 10.25656/01:3964

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-39643>

<https://doi.org/10.25656/01:3964>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift für Pädagogik · 46. Beiheft

Kritik in der Pädagogik

Versuche über das Kritische
in Erziehung und Erziehungswissenschaft

Herausgegeben von
Dietrich Benner, Michele Borrelli, Frieda Heyting
und Christopher Winch

Beltz Verlag · Weinheim, Basel, Berlin

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2003 Beltz Verlag · Weinheim, Basel, Berlin
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Satz: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Druck: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41147

Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Herausgeber.....	7
<i>Christopher Winch</i>	
Die Entwicklung kritischer Rationalität als pragmatische Aufgabe der Erziehung ..	13
<i>Hans Merzens</i>	
Immunisierung gegen Kritik durch Methodisierung der Kritik	33
<i>Helmut Heid</i>	
Domestizierung von Kritik. Legitimationsprobleme des Kritischen im Kontext pädagogisch bedeutsamen Denkens und Handelns	54
<i>Frieda Heyting</i>	
Die Relativierung von Kritik. Zur erziehungsphilosophischen Kraft antifundamentistischer Kritik	75
<i>Dietrich Benner</i>	
Kritik und Negativität. Ein Versuch zur Pluralisierung von Kritik in Erziehung, Pädagogik und Erziehungswissenschaft	96
<i>Jörg Ruhloff</i>	
Problematisierung von Kritik in der Pädagogik	111
<i>Jan Masschelein</i>	
Trivialisierung von Kritik. Kritische Erziehungswissenschaft weiterdenken	124
<i>Michele Borrelli</i>	
Utopisierung von Kritik. Pädagogik im Spannungsverhältnis von utopischem Begriff und kontingenter Faktizität	142

Jan Masschelein

Trivialisierung von Kritik¹

Kritische Erziehungswissenschaft weiterdenken

„Par ailleurs, s’il est extrêmement dangereux de dire que la raison est l’ennemi que nous devons éliminer, il est tout aussi dangereux d’affirmer que toute mise en question critique de cette rationalité risque de nous faire verser dans l’irrationalité.“

(Foucault 1982, S.1098).

Wie ist heute eine kritische Erziehungswissenschaft zu denken? Wie ihre kritische Aufgabe zu verstehen? In diesem Beitrag wird die Trivialisierung von Kritik als Anlass dazu genommen, erneut zu untersuchen wie die Aufgabe einer kritische Erziehungswissenschaft im Zeitalter der „Lerngesellschaften“ aussehen könnte. Ausgehen möchte ich von dem, was von Dietrich und Müller neulich als Grundproblem der Erziehungswissenschaft und gerade auch der kritischen Erziehungswissenschaft angedeutet worden ist: „die Frage nach den Chancen des Individuums, seiner eigenen Verstrickung in die historisch-gesellschaftlichen Verhältnisse gegenüber Distanz zu bewahren“ (Dietrich/Müller 2000, S. 12). Die Distanz oder die Distanzierung kann in der Tat als Basisbewegung der Kritik betrachtet werden. Sie gehört in den Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft auch immer zur Bildung und führt in der kritischen Erziehungswissenschaft zur Emanzipation, d.h. zur Unabhängigkeit von historisch-gesellschaftlichen Beschränkungen und zur Befreiung von undurchschauten Machtverhältnissen. Kritik-Bildung-Emanzipation gehören in diesem diskursiven Horizont zusammen, weil Bildung angeblich immer den Gedanken einer „geistigen und sittlichen Souveränität gegenüber den Zwängen der Welt und des praktischen Lebens“ enthält (Schelsky 1979, S. 478). Oder wie Ruhloff in Bezug auf Humboldt schreibt: sie schließt immer „die Unabhängigkeit des menschlichen Wollens und Handelns von natürlichen und sozialen Zwängen“ in sich (Ruhloff 1997, S. 2). Sie enthält die Aufforderung, die man (nach Levinas) von jeher mit der Philosophie verbunden hat, nämlich so zu leben, dass man keinen Imperativen sozialer, politischer, kultureller oder religiöser Art und keiner Ideologie unterworfen oder ausgeliefert ist. Letztendlich, so Levinas, ginge es um die Möglichkeit „Ich“ zu sagen (Levinas 1978, S.502). Diese Möglichkeit, „Ich“ zu sagen, verweist in diesem Verständnis auf die Möglichkeit, im „eigenen“ Namen zu sprechen und zu denken, sich selbst zu bestimmen, sich reflexiv zu sich selbst (und seiner Lage) zu verhalten und rational autonom zu sein. Dieses Bildungsverständnis, in dem Bildung kritische Beurteilung der und Emanzipation von gesellschaftlichen Entwicklungen und beschränkenden

1 Ich möchte Maarten Simons danken für seinen Kommentar bei einer früheren Version dieses Textes und die vielen direkten und indirekten Anregungen, von denen ich vieles gelernt habe. Jörg Ruhloff möchte ich Dank sagen für die geschätzte Hilfe bei der Übersetzung und Norbert Ricken für die Angabe von deutschen Literaturverweisen und Foucaultübersetzungen.

Verhältnissen ermöglichen würde, wurde aufgenommen von einer kritischen Erziehungswissenschaft, die „sich den Imperativen der Aufklärung im Dienste einer humanen Gesellschaft verpflichtet fühlte“ (Meyer-Drawe 2000, S.153).

Im Folgenden möchte ich die klassische Figur der kritischen Erziehungswissenschaft in Erinnerung bringen und andeuten, wie diese sich immer wieder zum privilegierten Überwacher des kritischen *Prinzips* von Bildung und seiner emanzipatorischen Versprechen aufgeworfen hat. Dabei hat sie die Möglichkeit, „Ich“ zu sagen, im eigenen Namen zu sprechen, kritisch-selbstreflexiv und unabhängig zu sein, sich selbst zu bestimmen und selbst vernünftig zu urteilen, in Gegensatz (und Distanz) zu Fremdbestimmung und Abhängigkeit von den herrschenden Machtverhältnissen und der gesellschaftlichen Ordnung gesetzt und die gesellschaftliche und pädagogische Wirklichkeit und die Verhältnisse als Beschränkung, Bedrohung, Entfremdung, Unterdrückung, Verfehlung, Negation, Störung, ... betrachtet. Die Aufgabe der Bildung sollte darin bestehen, ein autonomes, kritisch-reflexives Leben zu ermöglichen. Zweitens möchte ich auf die Tatsache hinweisen, dass Kritik und Autonomie in „unserer“ Zivilisation inzwischen zu Allgemeinplätzen geworden sind, die von jedem und allen in Anspruch genommen werden. Das wirft die Frage nach der Beziehung zwischen einem institutionellen oder ideologischen Rahmen, einer Ordnung oder einem System und einer Kritik auf, die beansprucht, diesen Rahmen oder dieses System in Frage zu stellen oder eine Antithese zu ihnen zu formulieren. Die angedeutete „Trivialisierung der Kritik“ werde ich drittens zum Anlass nehmen, die foucaultsche Machtanalyse in Erinnerung zu bringen und vor allem seine These vorzustellen, dass das „Regieren durch Individualisieren“ die aktuelle Figur der Macht darstellt. Von daher lässt sich verdeutlichen, dass das kritische, selbst-reflexive, autonome Leben kein ultimatives Prinzip darstellt, das sich gegen Machtverhältnisse behaupten ließe, sondern gerade als eine spezifische Subjektivierungsform (oder Form der „Selbstführung“) erscheint, die als Durchgangspunkt von Machtbeziehungen (als „Führung der Selbstführungen“) aufgefasst werden muss. Es ist eine historische Figur der Selbstführung (und nicht ein leitendes Prinzip oder normatives Leitbild), unter der die Macht gerade durch die Intensivierung von Selbstreflexivität und Kritik operiert und nicht durch ihre Unterdrückung, Verfehlung oder Negation. Dies ruft dann, viertens, erneut die Frage auf, wie dann überhaupt die Aufgabe einer kritischen Erziehungswissenschaft aussehen könnte.

1. Die klassische Figur der kritischen Erziehungswissenschaft

Ich-Distanz-Verstrickung (und die Rolle, die das Denken und das Wissen dabei spielt), scheint mir die Konstellation zu sein, die das Problem der Kritik und das Vorhaben einer kritischen Erziehungswissenschaft (im breiten Sinne) organisiert. Historisch gesehen wurde die kritische Erziehungswissenschaft in diesem Kontext bekanntlich von der kritischen Theorie der Frankfurter Schule angestoßen, die, wie Horkheimer schreibt, ihr Ziel in der Entwicklung einer „Theorie des historischen Verlaufs der gegenwärtigen Epoche“ hat, in welcher der „Zusammenhang zwischen dem wirtschaftli-

chen Leben der Gesellschaft, der psychischen Entwicklung der Individuen und den Veränderungen auf den Kulturgebieten im engeren Sinn“ (Horkheimer 1931, S. 3) geklärt werden sollte. Es ging ihr darum, die Interdependenz der Entwicklung der Gesellschaft, der Kultur (einschließlich der Wissenschaften) und der Einzelnen in ihrer Dynamik zu erfassen und gerade dadurch auch Distanz zu ihr zu gewinnen (siehe auch Peukert 1983).

Die kritische Erziehungswissenschaft hat in ihren bekanntesten Figuren wie z.B. bei Mollenhauer und Klafki mit der kritischen Theorie die Frage nach dem Verwobensein von gesellschaftlichen Macht-, Bildungs- und Erziehungsprozessen aufgeworfen. Sie hat die Kritik auf den Gegensatz zwischen der von der Gesellschaft postulierten Entfaltung der Subjektivität und dem gesellschaftlichen Identitätszwang ausgelegt, dem das Subjekt in dem Moment, in dem es tatsächlich versucht, seine Subjektivität zu gestalten, ausgesetzt ist. Sie argumentierte, dass pädagogische Theorie und Praxis historisch wie gesellschaftlich bestimmt sind, sodass sie nicht verselbstständigt werden können, sondern als Momente der historisch-gesellschaftlichen Totalität aufgefasst werden müssen. Das heisst nicht, dass sie in dieser historischen Totalität aufgehen. Gerade weil diese Totalität historisch ist, bildet die faktische gesellschaftliche Situation nur einen begrenzten Ausdruck dessen, was möglich ist. Diese Spannung zwischen dem Faktischen und dem Möglichen bietet den Raum, in dem die Gesellschaft transformiert werden kann. Hier findet die Pädagogik als kritische Theorie und kritische Praxis ihren Ausgangspunkt und ihre Aufgabe, „in der heranwachsenden Generation das Potential gesellschaftlicher Veränderungen und Emanzipation hervorzubringen“ (Mollenhauer 1968, S. 67). Marx' und Freuds Analysen des falschen Bewusstseins, wie sie von dem frühen Horkheimer und von Habermas in „Erkenntnis und Interesse“ gelesen werden, boten der kritischen Erziehungswissenschaft (das wichtigste und bekannteste Beispiel bleibt Mollenhauer) das Modell einer emanzipatorischen Praxis als Selbstreflexion im Dialog. Dabei besteht die Rolle der Praxis und der Theorie vor allem darin, ein Bewusstsein von den irrationalen Motiven und Abhängigkeiten herbeizuführen, die die Rationalität und den Freiheitsraum der Individuen, ihre Motive und Ziele selbst zu durchschauen und zu bestimmen, eingrenzen und beschränken und sie auf diese Weise von ihrer Menschlichkeit entfremden. Die kritische Selbstreflexion im Dialog soll Emanzipation, d.h. Bildung von selbstbewussten, selbstreflexiven, autonomen, vernünftigen Subjekten, hervorbringen. In den „Theorien zum Erziehungsprozess“ (Mollenhauer 1972) reformulierte Mollenhauer dieses Ziel als „kommunikative Kompetenz“. Erziehung und Bildung wurden jetzt als ein dialogisches Unternehmen aufgefasst, das, ausgehend von jedermanns Recht auf Selbstbestimmung, auf die Entwicklung und den Erwerb kommunikativer Kompetenz ausgerichtet ist, d.h. des Vermögens, am reflexiven Gespräch über Ziele und Normen des gesellschaftlichen wie des pädagogischen Handelns teilzunehmen und selbst Geltungsansprüche zu stellen und zu überprüfen. Jeder hat prinzipiell diese Möglichkeit, die es faktisch zu verwirklichen gilt. Faktisch gesehen wird dieses Gespräch durch konkrete gesellschaftliche Beschränkungen und Begrenzungen und durch das Noch-nicht-kompetent-sein der Educanden gestört. Die pädagogische Aufgabe liegt in der Aufhebung der gesellschaftlichen Beschränkungen und in der Entwicklung einer kom-

munikativen Kompetenz, welche das Kind in der Interaktion als gleichwertig anerkennt und ihm so die Möglichkeit eröffnet, selbst am Gespräch teilzunehmen.

Verschiedene weitere Variationen sind hier formuliert worden, und viele Vorbehalte sind hier eingebracht worden vor allem bezüglich der Versuche zur (Letzt-)Begründung der kommunikativen Kompetenz als Ziel kritischer Erziehung und Bildung oder als Norm kritischen pädagogischen Denkens und Handelns sowie bezüglich der implizierten geschichtsteleologischen Annahmen (siehe für detaillierte Angaben u.a. Masschelein 1991; Ruhloff 1983; Sünder/Krüger 1999). Dass heißt jedoch nicht, dass die Verbindung zwischen Kritik-Bildung-Autonomie und Emanzipation grundsätzlich in Frage gestellt würde. Man könnte sogar behaupten, dass ihrer Verbindung in fast allem pädagogischen Denken und Handeln ein zentraler Stellenwert eingeräumt wird. (s. Tenorth 2000; Sünder/Krüger 1999).

Ruhloff zufolge bleibt auch nach der Epoche der kritischen Erziehungswissenschaft Emanzipation in dem Sinne pädagogisch unverzichtbar, dass Erziehung und Bildung die Aufgabe verfolgen, Menschen aus undurchschaute Abhängigkeiten zu lösen und Vernunftgebrauch zu ermöglichen „gegenüber dem hörigen Ausgeliefertsein an soziale, politische, ökonomische Konstellationen, an für selbstverständlich genommene eigene Wahrnehmungsmuster, Wertungen, Einstellungen“ (Ruhloff 2000a S. 31). Sie muss nun aber ohne „Letztbegründungspostulate“ und „geschichtsteleologische Ambitionen“ auskommen und die in ihr verfasste Kritik nicht nur sozialkritisch, sondern auch selbstkritisch (gegenüber Versionen und Begründungen von Aufgabenstellungen und Grenzen der Pädagogik) wenden. Kritische Emanzipation stellt im Grunde immer erneut die Frage nach dem Gegenstand der (kritischen) Erziehung. Sie ist nach Ruhloff mit der philosophischen oder systematischen Dimension der Pädagogik verknüpft und wirkt als konkrete kritische Tätigkeit nicht so sehr durch Konsensstiftung als viel mehr durch Streit und Widerstreit. In diesem Kontext kann für Ruhloff auch nur ein nicht-normativer Bildungsbegriff Bestand haben. Das heißt nicht, dass man ohne normative Konnotation auskäme, sondern nur, dass normative Erstarrung und Letztbegründungsansprüche vermieden werden sollen. Denn der „Bildungsbegriff steht [...] für Deutungen von Menschlichkeit und für die Wege, auf denen diese Deutungen erfüllt werden könnten. [...] Bildungsprojekte [...] gehen ja davon aus, daß die Wirklichkeit nicht das Richtige ist, daß eine Differenz zwischen Menschsein und Menschlichkeit besteht, die es in einem Bildungsprozess zu überwinden oder wenigstens zu verringern gilt“ (Ruhloff 2000b, S. 119-120). Sie implizieren also eine „Idee der Menschlichkeit und ein Wissen um das bzw. eine Vorstellung von dem [...], was [...] ungenügend ist“ (ebd. S. 119), sie werden von „durch ästhetische berührende Erfahrungen ausgelösten Einsichten in das Ungenügen praktizierter Menschen- und Weltdeutungen“ getragen (ebd. S. 123). Bildung (und Emanzipation) haben es also immer mit nicht-neutralen und (nur) in diesem Sinne „normativen“ oder „verbindlichen“ Differenzerfahrungen zu tun, die eine „Idee der Menschlichkeit“ implizieren. Diese Idee ist grundlegend orientiert an Unabhängigkeit im Denken und Handeln, was gerade auch heisst, dass es unmöglich ist, eine positive, inhaltliche Ausfüllung dieser Idee zu formulieren.

Daran anschließend betont Benner, dass „wir legitimerweise das Schlechtere nicht in Kenntnis des Besseren, sondern nur im Namen eines unbekannten Besseren kritisieren können“ (Benner 2000a, S. 35). Diese unhintergehbare Negativität, kennzeichnend für die Kritische Theorie und Bezüge zum Bilderverbot der jüdischen Religion aufweisend, zeichnet, Benner zufolge, Mollenhauers Ansatz einer kritischen Erziehungswissenschaft aus. Auch jetzt dürfe eine kritische Erziehungswissenschaft auf eine solche skeptische Haltung allen „Positivitäten“ gegenüber nicht verzichten. Im Sinne solcher kritischen Erziehungswissenschaft kann Emanzipation „nicht als eine Emanzipation von älteren zu neuen Positivitäten betrieben werden, sondern zielt auf Freilassung der Heranwachsenden“ aus der pädagogischen Abhängigkeit. Sie ist „als eine Praxis der Freiheit der Wahl zu interpretieren“, die als solche nicht nur am Ende des Erziehungsprozesses als „Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit“ steht, sondern diesen von Anfang an mit konstituiert (ebd. S.35-36, S. 39). Dabei müsse aber in einer bildungstheoretischen, im Unterschied zu einer erziehungstheoretischen Auslegung des Emanzipationsgedankens angemerkt werden, dass Bildung auch noch die Möglichkeit enthält, dass das Subjekt sich selbst den eigenen emanzipatorischen Akten gegenüber noch in kritische Distanz begeben kann, so dass emanzipative Akte nicht zum Selbstzweck hypostasiert werden und dem Irrtum vorgebeugt wird, „als könnten wir uns, sofern wir dies nur wollten, von unseren Emanzipationen beliebig und stets von neuem emanzipieren“ (ebd. S. 37). Benner betont übrigens, dass Bildungsprozesse nicht als autopoietische Selbsterhaltungsprozesse aufgefasst werden können. Obwohl sie an der freien Wahl der eigenen Lebensform und an kritischer Selbstreflexion als Prinzipien orientiert sind, können sie nicht „ohne weltvermittelnde Fremdbezüglichkeit gedacht“ werden, „denn sie vollziehen sich unter pädagogischen Einwirkungen und in Wechselwirkung mit Weltbezügen“ (Benner 2000b, S. 108).

Trotz dieses Hinweises auf grundlegende Differenzenerfahrungen, auf die Grenzen der Emanzipation und auf das Angewiesensein (und deshalb auf unsere Abhängigkeit und Verletzbarkeit) auf andere, möchte ich betonen, dass das Weiterdenken einer kritischen Erziehungswissenschaft oder einer kritischen Position in der Erziehungswissenschaft, wie es in den letzten Jahren wieder versucht worden ist (siehe u.a. Marotzki 1992, Marotzki 1993, Sünker/Krüger 1999), in starkem Masse an eine Idee der Menschlichkeit gebunden bleibt, die vernünftige Selbstbestimmung, freie Wahl der eigenen Lebensform, Selbsttätigkeit und Unabhängigkeit, kurz autonomes selbstreflexives Leben als ultimatives Prinzip oder ultimative menschliche Möglichkeit (ultimatives menschliches Potential) hervorhebt. Ein solches autonomes, selbstreflexives Leben würde beinhalten, dass wir uns kritisch verhalten gegenüber den Wünschen (dem Verlangen) und den Gedanken, die in uns wirksam sind, indem wir uns fragen: was ist es eigentlich, was ich selbst wünsche und selbst denke. Es ginge darum, im Handeln und Denken dem zu entkommen, was uns von außen auferlegt oder aufgedrungen wird, oder dem, was einfach gesellschaftlich üblich oder „selbstverständlich“ ist, auch dem, was „bequem“ ist. Dieses *Selbstdenken* und Handeln heißt, dass man selbst die (Legitimität der) Wünsche und Gedanken überprüft, indem man sich unter Wahrheitsanspruch stellt, d.h. unter den Anspruch der (z.B. kommunikativen) Vernunft. – Autonomie soll hier durchaus so ver-

standen werden, dass das Ich sich im Denken und Handeln dem Gesetz (der Vernunft) unterwirft, das es sich selbst gibt, wenn es sich als Teil der universalen Menschheit anerkennt. – Kritik (Distanz) als der Weg zur Emanzipation (der Weg zur Befreiung) wird so grundsätzlich verbunden mit Kritik als dem Weg zur Wahrheit.

Die Aufgabe einer kritischen Erziehungswissenschaft würde dann vor allem darin bestehen, ein solches autonomes, selbstreflexives Leben zu ermöglichen und das selbst-reflexive oder vernünftige (kommunikative) Potential, die Möglichkeit zur Autonomie und Selbstbestimmung, zu verwirklichen, zu befreien oder zu entfalten. Kritik erscheint dann als die praktische Verwirklichung der Autonomie, sodass das negative Moment (der Kritik) in einem bestimmten Sinn doch wieder in eine Positivität transformiert wird.

Diese Figur einer kritischen Erziehungswissenschaft, die eine bestimmte Verbindung zwischen Kritik, Bildung und Emanzipation hervorhebt, die am Prinzip eines autonomen, selbstreflexiven Lebens orientiert ist, ist durchaus verbunden mit einer ganzen Reihe von vertrauten Dichotomien: Autonomie-Heteronomie, Emanzipation-Repression, unabhängig-abhängig, Selbstbestimmung-Fremdbestimmung, Freiheit-Macht. Im Namen der Autonomie, der Emanzipation, der Unabhängigkeit, der Selbstbestimmung, der Freiheit können Heteronomie, Repression, Abhängigkeit, Fremdbestimmung, Macht kritisiert werden. Die kritische Erziehungswissenschaft wird in ihrer kritischen (bildenden) Tätigkeit also von Prinzipien oder Ideen (der Menschlichkeit) geleitet, und die bestehenden Verhältnisse, das faktische Verhalten und Geschehen werden aus der Sicht der Verwirklichung und Realisierung oder Nicht-Verwirklichung dieser Ideen oder Prinzipien betrachtet.

Diese Ausfüllung der Aufgabe einer kritischen Erziehungswissenschaft, die das genannte Grundproblem: „die Frage nach den Chancen des Individuums, seiner eigenen Verstrickung in die historisch-gesellschaftlichen Verhältnisse gegenüber Distanz zu wahren“ (Dietrich/Müller 2000, S. 12), auf eine bestimmte Weise darstellt und darauf auf eine bestimmte Weise antwortet, kommt nun in große Schwierigkeiten durch das, was man Trivialisierung der Kritik bezeichnen könnte.

2. Trivialisierung der Kritik

Es ist bereits früher darauf hingewiesen worden, dass die kritische Erziehungswissenschaft vollkommen überflüssig geworden ist, insoweit ihr Verständnis von Kritik und ihre Betonung eines kritischen, selbstreflexiven, autonomen Lebens gerade der Kern aller Erziehungswissenschaft geworden ist und längst auch zum allgemeinen pädagogischen und gesellschaftlichen Programm erklärt worden ist (vgl. z.B. Paffrath 1987). Autonomie, Selbstbestimmung, Kritik, Selbstreflexion, Unabhängigkeit (wie auch In-Frage-Stellung, Widerstand) wird inzwischen von allen erwartet und als absolute Notwendigkeit für das Überleben nicht nur unserer Gesellschaft, sondern auch jeder unserer Betriebe, Geschäfte, Institutionen usw. dringlich gefordert. Begriffe wie Autonomie, Selbstbestimmung, Kritik, Befreiung haben so die Fronten gewechselt, und es ist zu-

nehmend unklar, wo überhaupt die Fronten verlaufen (siehe dazu auch Bröckling 2001). Die Vermutung, dass Autonomie und Kritik nicht mehr gegen die gesellschaftliche Ordnung und gegen die Herrschaft und Macht eingebracht werden können, sondern gerade Teil dieser Ordnung sind, oder, zugespitzt und allgemeiner formuliert, dass Autonomie nicht mehr einfach als Antithese von Herrschaft dargestellt werden kann, sondern als avancierteste Form der Macht zu deuten ist, ist auf verschiedene Weise von verschiedenen Autoren formuliert worden.

Van Den Abbeele weist darauf hin, dass in einem bestimmten Sinn kritisches Verhalten in unserer westlichen Tradition zu einem Gemeinplatz geworden ist. „Kritik“ erscheint in der Tat als eine ihrer meist gehegten und gepflegten Institutionen. Kritik impliziert hier Distanzierung, d.h. dass eine bestimmte (epistemologische, ästhetische, soziale, politische) Ordnung in Frage gestellt wird, indem man sich auf irgendeine Weise außerhalb dieser Ordnung stellt. Dieser kritische Akt ist mit dem Bild eines kreativen, innovativen und autonomen Geistes, der neue Perspektiven erforscht und neue Horizonte eröffnet, verbunden. Die Tatsache, dass Kritik in unserer Zivilisation inzwischen der am meisten verbreitete aller Allgemeinplätze ist, könnte die folgende Frage aufwerfen. „What if the critique of a system were itself encoded as an institutionalized part of the system? It would seem, in fact, that the ways in which we question our world are themselves products of that world. Should one conclude pessimistically, then, that critical thought can never escape its entrapment by that which it supposedly criticizes?“ (Van Den Abbeele 1992, S. xiv).

Diese Frage wird, in Variationen, auch von andere Autoren wie Luhmann oder Lyotard gestellt. Beide beschreiben die moderne Gesellschaftsentwicklung als einen fortschreitenden Prozess der funktionalen Differenzierung oder, wie Lyotard sagt, der Komplexifikation und Differenzierung des Systems. Dieser Prozess ist allumfassend, und Kritik ist Teil des Systems, sie ist gerade ein starkes operatives Element in dem Prozess, in dem dieses System sich weiterentwickelt.

Nach Lyotard werden die Elemente und Operationen in diesem System durch ihre Performativität legitimiert. Dieser performative (instrumentelle) Imperativ ist für Lyotard terrorisierend und nicht kolonisierend im Sinne von Habermas und anderen kritischen Autoren, weil die These der Kolonisierung noch immer eine Sphäre, die von diesem Imperativ ausgeschlossen wäre, also die Lebenswelt, unterstellt. Es gibt aber kein Aussen: „Wirkt mit, seid kommensurabel, oder verschwindet!“ (Lyotard, 1986, S. 15). Es ist nicht möglich, in der Lebenswelt das Fundament zur Begrenzung und Einschränkung des Systems aufzufinden. Es gibt nur die Immanenz eines Systems, das sich weiter entwickelt, d.h. differenziert und kompliziert, und in dem es immer eine „leere“ Stelle gibt, von der aus alle Initiativen nach ihrem Beitrag zur Weiterentwicklung beurteilt werden. „Die Emanzipation ist nicht mehr als Alternative zur Realität angesiedelt, sie ist kein Ideal mehr, das ihr zum Trotz erobert und ihr von außen aufgezwungen werden muß. Sie ist vielmehr eines der Ziele, die das System in einem der Segmente, aus denen es besteht, erreichen will: Arbeit, Steuern, Markt, Familie, Sexualität, ‚Rasse‘, Schule, Kultur, Kommunikation“ (Lyotard 1998, S. 69). Und Kritik soll die Probleme und Unzulänglichkeiten, die das Erreichen dieses Ziel verhindern oder erschweren, diagnos-

tizieren und offenbaren. Kritische Stimmen sind daher notwendig und funktional. Und Diskussion, Argumentation wie kommunikative Kompetenz und Transparenz befinden sich nicht außerhalb des Systems, sondern funktionieren als Mittel zur Optimierung dieses Systems. Das System braucht also eine spezifische Verfasstheit der menschlichen Subjekte, um operativ zu sein, es erfindet die kritischen und kommunikativen Subjekte, die notwendig sind für seine Weiterentwicklung. Die Macht des Systems ist allumfassend und schließt Kritik nicht aus, sondern ein. Lyotard beschreibt diesen Sachverhalt am deutlichsten in seiner „Postmodernen Fabel“ (Lyotard 1993, S.79-94). Unser moderner Rahmen wird hier sozusagen umgekehrt. In ihm hat das menschliche Subjekt eine konstitutive Rolle, eine bedeutungsvolle Welt erscheint als vom individuellem oder kollektivem Subjekt (mit-)konstituiert. Die postmoderne Fabel erzählt uns das Gegenteil: das System produziert oder konstituiert die menschlichen Subjekte und konstituiert sie gerade als kritische und freie Subjekte, die notwendig für seine Entwicklung sind. Wir können also die Gegenüberstellung von Freiheit und Kritik einerseits und Macht (des Systems) andererseits nicht aufrechterhalten. Freiheit und Kritik sind im System selbst gegeben.

Gleichzeitig aber hinterfragt Lyotard jede reduktionistische Perspektive, die unser kritisches Potential und unsere Freiheit auf eine Operation innerhalb des Systems reduziert. Er hinterfragt die Abwesenheit eines Außen. In der Tat geht es *nur* um eine Fabel. „Man könnte sagen, daß die Fabel, die wir vernommen haben, die pessimistischste Rede ist, die die Postmoderne über sich selbst halten kann. Sie ist nur eine Fortsetzung von Galilei, Darwin und Freud: der Mensch steht nicht im Mittelpunkt der Welt, er ist nicht die erste (sondern die letzte) aller Kreaturen, er ist nicht Herr über seine Rede. Um die Fabel als pessimistisch einzuschätzen, fehlt nur noch das Konzept eines absolut Bösen, das unabhängig von den Gestalten des Imaginären ist, die das menschliche System hervorgebracht hat. Aber, alles in allem gesehen, diese Fabel soll nicht geglaubt, sondern reflektiert werden.“ (Lyotard 1998, S. 96) Lyotard scheint hier also zu argumentieren, dass es doch ein Außen gibt, sonst wäre es nicht möglich, ein Unbehagen zu erfahren oder die Fabel als pessimistisch einzuschätzen. Aber was ist dieses Aussen? Es ist verführerisch, unsere modernen (humanistischen) Konzepte wie Freiheit, Autonomie, Selbstbestimmung, Selbstreflexion hier wieder einzuführen. Das würde aber gerade den Ansatz von Lyotard verfehlen. Er möchte uns dazu bringen, die Beziehungen zwischen Macht, Freiheit, Kritik, Autonomie, die gerade auch für eine kritische Pädagogik oder kritische Erziehungswissenschaft zentral sind, anders (d.h. nicht modern oder humanistisch) zu reflektieren. Die genannte Fabel „macht [...] sich auch zum nahezu kindlichen Ausdruck der Krise des heutigen Denkens, also der Krise der Moderne, die der Zustand des postmodernen Denkens ist“ (Lyotard 1998, 95).

Es geht also um ein Neureflekieren der „Verstrickung“, um den „Zusammenhang zwischen dem wirtschaftlichen Leben der Gesellschaft, der psychischen Entwicklung der Individuen und den Veränderungen auf den Kulturgebieten im engeren Sinn“, worauf ich anfangs mit Horkheimer hingewiesen habe (Horkheimer 1931, S. 3). Ich möchte im Folgenden nun versuchen anzudeuten, wie bestimmte Elemente aus dem foucaultschen Denken uns hier vielleicht eine interessante Perspektive bieten könnten. Dabei will ich

verdeutlichen, wie man, ausgehend von dem foucaultschen Rahmen, das autonome, kritische, selbstreflexive Leben als Durchgangspunkt von Machtbeziehungen beschreiben kann, ohne in Pessimismus oder Zynismus zu verfallen. Dazu ist zuerst aber eine kurze Erinnerung an Foucaults Machtanalyse erforderlich (siehe dazu ausführlicher: Masschelein/Ricken 2002b, Ricken 2000).

3. Autonomes, kritisch-reflexives Leben als Durchgangspunkt von Machtbeziehungen

Nach Foucault können wir Macht nicht einfach als Kapazität interpretieren, den eigenen Willen durchzusetzen, oder als Form der Bestimmung des Willens durch andere bzw. als repressive/oppressive Kraft der Regulation und Determination. Vielmehr muss Macht in Termini von Beziehungen als ein produktiver Mechanismus gedacht werden. „Macht ist keine Substanz. Sie ist auch keine mysteriöse Eigenschaft, in deren Urgründe man sich vertiefen muss. Macht ist nur ein bestimmter Typ von Beziehungen zwischen Individuen“ (Foucault 1994b, S. 91). Machtverhältnisse wurzeln „tief im gesellschaftlichen Nexus“ und bilden nicht eine „zusätzliche Struktur“ über der Gesellschaft, „von deren radikaler Austilgung man träumen könnte“ (Foucault 1994a, S. 257). „Machtausübung“ muss daher „als eine Weise der Einwirkung auf die Handlungen anderer“ (ebd. S. 255) verstanden werden; sie „bezeichnet nicht einfach ein Verhältnis zwischen individuellen oder kollektiven Partnern, sondern die Wirkungsweise gewisser Handlungen, die andere verändern“ (ebd. S. 254); sie ist keine objektive Kompetenz oder Fähigkeit, „es gibt Macht nur als von den ‚einen‘ auf die ‚anderen‘ ausgeübte. Macht existiert nur in actu, auch wenn sie sich, um sich in ein zerstreutes Möglichkeitsfeld einzuschreiben, auf permanente Strukturen stützt.“ (ebd. S. 254) Macht verweist nicht auf direktes Handeln gegenüber anderen, sondern auf Handeln gegenüber ihrem Handeln, auf die bestehenden und zukünftigen Möglichkeiten ihres Handelns. Dies impliziert, dass die anderen als Personen anerkannt werden, die selbst „frei“ handeln, es impliziert freie Subjekte, für die sich ein Feld von möglichen Antworten, Reaktionen oder Verhaltensweisen eröffnet.

In seinen späteren Arbeiten suggeriert Foucault, den Terminus „Führung der (Selbst-)führungen“ zu verwenden, um Macht als „Regierung“ („gouvernement“) zu beschreiben. „Führung“ ist zugleich die Tätigkeit des „Anführens“ anderer (vermöge mehr oder weniger strikter Zwangsmechanismen) und die Weise des Sich-Verhaltens in einem mehr oder weniger offenen Feld von Möglichkeiten“ (1994a, S. 255). „Regieren heißt in diesem Sinne, das Feld eventuellen Handelns der anderen zu strukturieren.“ (ebd. S. 255) In dieser Perspektive können Machtbeziehungen als produktive Bildungsprozesse von Handlungsformen und als Subjektivierungsprozesse, die über konkrete Techniken und konkrete Wissensformen und Diskurse operieren, verstanden werden. Macht ist nicht nur repressiv oder unterdrückend, sondern produktiv. Sie produziert Objekte, Wahrheitsspiele und politische Räume, die bestimmen, was es bedeutet, Subjekt zu sein, was das Wissen dieses Subjekts bedeutet und wie dieses Subjekt sich zu sich

selbst und anderen verhält und sich auf sich selbst und auf andere bezieht. Foucault liefert in diesem Sinne die Möglichkeit, den „Zusammenhang zwischen der Entwicklungen der Gesellschaft, der Kultur und des Einzelnen“, der für die kritische Theorie und die kritische Erziehungswissenschaft von zentraler Bedeutung war, auf eine andere Weise zu untersuchen, nämlich als verschiedene Formen von Regierung oder Führung (als „Gouvernementalität“²), die nicht eine bestimmte Logik zum Ausdruck bringen oder einem bestimmten Prinzip gehorchen, sondern als kontingente Ensembles von verschiedenen konkreten Wissens- und Diskursformen, Technologien und Selbstbeziehungen beschrieben werden können. „[They] are seen to emerge not as realizations of underlying principles or development laws, but as contingent assemblages put together under „blind“ historical circumstances ...[as] contingent solutions to limited problems.“ (Hunter 1996, S. 148) Foucault spricht denn auch nicht von Verdinglichung oder Kolonisierung, sondern interessiert sich für „eine Geschichte der verschiedenen Verfahren [...], durch die in unserer Kultur Menschen zu Subjekten gemacht werden“, d.h. für die Geschichte von Subjektivierungsformen (Foucault 1994a, S. 243). Er untersucht verschiedene Formen, in denen menschliche Wesen als Subjekte konstituiert werden durch verschiedene Formen von Wissen (wobei die Humanwissenschaften eine zentrale Rolle spielen), durch verschiedene Formen von institutionalisierten Praktiken (Disziplin, Behandlung, Verwaltung, Tests usw.) wie spezifische ethische Verhaltensweisen und Selbsttechniken.

Macht ist dann nur der Name für die verschiedenen, bewegenden und verändernden „Assemblages/Montages“ von unterschiedlichen Techniken, Diskursen und Wissens- (oder Problematisierungs-)formen mit einem gemeinsamen Effekt. Nach Foucault ist Individualität gerade einer der Effekte eines spezifischen modernen Machtdispositivs. Es ist dieses Dispositiv, das Individuen „produziert“: „Man darf das Individuum, denke ich, also nicht als eine Art elementaren Kern, primitives Atom, vielfältige und träge Materie begreifen, auf die die Macht angewendet wird, gegen welche sie sich richtet und die die Individuen unterwerfen oder brechen würde. In Wirklichkeit ist das, was bewirkt, dass Körper, Gesten, Diskurse, Wünsche als Individuen identifiziert und konstituiert werden, eine der ersten Wirkungen der Macht. Das Individuum ist also nicht das Gegenüber der Macht; es ist eine ihrer ersten Wirkungen. Das Individuum ist ein Machteffekt und gleichzeitig, in genau dem Maße, wie es eine ihrer Wirkungen ist, verbindendes Element: Die Macht geht dank des Individuums, welches von ihr konstituiert wurde, durch.“ (Foucault 1999, S. 39) Foucaults späte Untersuchungen richten sich dann auch

- 2 Mit diesem aus „gouverner“ und „mentalité“ zusammengesetzten Neologismus bezeichnet Michel Foucault die Rationalitäten und Technologien des Regierens und Sich-selbst-Regierens, deren historischen Transformationen er vor allem in seinen späten Arbeiten nachging. Sein Begriff des „Regierens“ greift dabei weit über die Sphäre des Staates hinaus bzw. setzt weit unterhalb staatlicher Interventionen ein und bezieht sich auf „die Gesamtheit von Prozeduren, Techniken, Methoden, welche die Lenkung der Menschen untereinander gewährleisten“ (Foucault 1996, S. 118-119), ist also gleichbedeutend mit Machtausübung im Sinne eines planvolles Einwirkens auf das Handeln anderer und seiner selbst (siehe auch Bröckling/Krasmann/Lemke 2000).

in starkem Masse auf das, was er „Regieren durch Individualisieren“ (Foucault 1994a, S. 246)] oder „das Problem der individualisierenden Macht“ (Foucault 1994b, S. 67) nennt. Diese Gouvernamentalität isoliert das Individuum, zerbricht seine Verbindungen zu den anderen und unterminiert zugleich das, was die Individuen zu wahrhaften Individuen macht. Sie erlegt eine spezifische Form der Subjektivierung auf und schließt ein spezifisches Wissensregime ein. Sie wirkt durch teilende (trennende) Praktiken, die das Individuum sowohl von sich (oder in sich) selbst als auch von anderen trennt. Sie operiert durch wissenschaftliche und amtliche Prozeduren, die bestimmen, wer jemand ist, und durch ökonomische und ideologische Gewalt, die ignoriert, wer wir sind. Sie schließt und maskiert die Frage „wer wir sind“. Sie ist eine Form von Macht „welche das Individuum in Kategorien einteilt, ihm seine Individualität auferlegt“ und es zum „Subjekt macht“ (Foucault 1994a, S. 246-247). Wie an anderer Stelle gezeigt, kann der kritische Bildungsdiskurs interpretiert werden als eines der zentralen Elemente der Etablierung dieses „Regieren durch Individualisieren“, in dem das Individuum als von anderen (und vom Anderen) getrennt, interpelliert wird. Diese Gouvernamentalität verdüstert die Schwierigkeit, dass unsere Subjektivität nur in Beziehung zu Alterität gedacht werden kann (vgl. Masschelein/Ricken 2002b).

Um zu analysieren, wie diese Gouvernamentalität zustande kam und wie sie funktioniert, hat Foucault verschiedene Machtmodelle entwickelt, die man nicht in einen systematischen und konsistenten Rahmen zusammenbringen kann. Ich möchte hier nur auf eine dieser Machtformen oder Machtmodelle hinweisen und andeuten, wie Foucault die Etablierung des „Regierens durch Individualisieren“ mit Transformationen im 18. Jahrhundert verbindet. Nach Foucault hat sich seit dem 16. Jahrhundert eine neue politische Machtform entwickelt: der Staat. Dieser Staat übte eine souveräne Repressions- und Regulationsmacht aus. Im 18. Jahrhundert fängt der Staat an, eine alte Machtform, die Foucault, wie bekannt, die Pastoralmacht nennt, zu integrieren. Diese Pastoralmacht ist eine individualisierende Macht, in der der Pastor – so wie der Hirt (Schäfer) sich zu seine Herde verhält –, nicht nur seine Gemeinschaft als Ganzes, sondern auch jedes einzelne Mitglied kennt und seinem Leben individuelle Aufmerksamkeit schenkt. Die Pastoralmacht ist eine Macht, „deren Rolle in stetigem Sichern, Unterstützen und Verbessern des Lebens eines jeden einzelnen besteht“ (Foucault 1994b, S. 75). Die neue Pastoralmacht impliziert ein Wissen von dem, was Menschen erkennen und denken, ein Wissen vom Inneren des Menschen, und produziert deshalb die „Wahrheit“ des Individuums. Um dieses Wissen des Individuums hervorzubringen, werden unterschiedliche Techniken der Selbstobjektivierung, Selbstreflexion, Selbstbesinnung, Selbstobservierung entwickelt, die eine paradoxe Beziehung des Selbst zu sich selbst etablieren. Diese Machtform ist die einer „Führung von Individuen mittels ihrer eigenen Wahrhaftigkeit“ (Foucault 1994b, S. 79). Im 18. Jahrhundert fängt der moderne Staat also an, die Individuen zu integrieren unter der Bedingung, dass diese Individualität auf eine sehr spezifische Weise gestaltet ist und Individuen sich auf eine spezifische Weise zu sich selbst verhalten. Aber diese neue Pastoralmacht implizierte auch eine Betrachtung der „Herde“ als Population. Sie war darauf gerichtet, die „Rettung“ oder das „Heil“ in dieser Welt sicher zu stellen. Sie vermehrte ihre „Pastoren“ oder

„Agenten“ und implizierte „daß sich das Wissen über den Menschen nach zwei Polen hin entwickelte: der eine, globale und quantitative, betraf die Bevölkerung, der andere, analytische, das Individuum“ (Foucault 1994a, S. 249). Nach Foucault war die Etablierung des modernen (nationalen) Staates durch die doppelte Bindung von Individualisierung und Totalisierung gekennzeichnet, die mit ihrer „Gouvernementalisierung“ zusammenhängt: die Führung der Population hat eine bestimmte Selbstführung (Subjektivierungsform) als Angriffspunkt oder Anschliessungspunkt. In dieser Linie hat Foucault Anregungen für die Beschreibung der weiteren Geschichte dieser Gouvernementalität gegeben, in der man Staatsräson, liberale, soziale und neo-liberale Staaten unterscheiden kann. Dies werde ich hier nicht weiter ausführen (siehe dazu Bröckling/Krasmann/Lemke 2000; Rose 1999). Was mich hier interessiert, ist viel begrenzter und spezifischer. Ausgehend von und weiterbauend auf die foucaultsche Perspektive, sind Forschungen durchgeführt worden, die es erlauben zu zeigen, (1) dass das autonome, kritische, selbstreflexive Leben als ein sehr spezifisches Verhalten von Individuen gesehen werden muss, d.h. als eine bestimmte, historisch geformte Praxis, die ein bestimmtes Verhältnis zu sich selbst und eine bestimmte Arbeit an sich selbst einschließt, und (2) dass dieses autonome, selbstbestimmende Subjekt als Durchgangspunkt von Machtbeziehungen funktioniert, die diese Subjektivitätsform als Effekt und Instrument herbeiführen (vgl. u.a. Dean 1994; Rose 1996; Hunter 1994, 1996).

Das autonome, kritische, selbstreflexive Subjekt, das in eigenem Namen spricht, handelt und denkt, erscheint dann nicht als die Verkörperung oder Verwirklichung eines ultimativen Prinzips oder eines ultimativen menschlichen Vermögens, sondern als Effekt und Instrument einer christlich-spirituellen Disziplin und pastoralen Machtbeziehung. So schreibt Hunter (1994, S. 143): „[...] it should be clear that for individuals to relate to themselves as the subjects of moral choice – [...] they must first undergo an intensive problematisation and training of their ethical capacities. The comportment of the freely choosing rational subject is not itself freely chosen. It is a remarkable artefact of ethical labour and civil governement.“ Die Figur der autonomen, selbstreflexiven Person einschließlich der Person, die sich, wie Kant in „Was ist Aufklärung“ ausführt, ihres eigenen Verstandes ohne Leitung eines anderen bedient und sich als moralische Person in „Freiheit“ an ein Publikum wenden kann, ist selbst eine historische Figur der Selbstführung. Sie ist – im Sinne von Foucault – eine Subjektivierungsform, die Effekt und Instrument von Macht ist. Sie ist Effekt in dem Sinne, dass diese Figur Produkt ist von pastoralen Beziehungen, wobei zu untersuchen wäre, inwieweit diese als pädagogische Beziehungen zu interpretieren sind (siehe auch unten), und sie ist Instrument, weil das Selbstreflexivsein und das Evaluieren ihres Verhaltens und ihrer Gedanken es erlaubt, im Namen der „Vernunft“ eine „menschliche Gemeinschaft“ zu etablieren.

Dies beinhaltet, dass die klassische kritische, autonome oder freie Haltung, die auch in der kritischen Erziehungswissenschaft im Grunde darin besteht, dass man die soziale, aber auch die individuelle Wirklichkeit von maßgebenden Prinzipien, Ideen oder Kriterien aus beurteilt und sich dieser Prinzipien und Ideen (die man als die eigenen anerkennt) unterwirft, grundsätzlich selbst nicht in solchen Prinzipien gegründet, sondern

Ausdruck von ganz bestimmten Disziplinierungen und kontrollierenden historischen (pädagogischen) Praktiken ist. Sie stellt also eine historische Form der Freiheit und keine ultimative menschliche Möglichkeit, keine Orientierung für Perfektionierung oder Vervollkommen dar.

Mehr allgemein gesprochen, hebt Hunter zwei Punkte hervor: „First, for individuals to take interest in their own conduct as its ethical subjects – rather than ascribing it to their totem, their ancestors or, [...] to the gods – requires the elaboration and transmission of specific ethical disciplines and practices.“ Bevor Individuen autonom handeln und denken und sich aufgrund ihrer „eigenen“ Wünsche und Gedanken kritisch verhalten, „they must first become the *kind of person* interested in and capable of relating to themselves as the responsible agents of their own conduct. ‚One might say, [...] that *there is a subject* because a certain type of ‚relationship with the self‘ comes into being in a culture“. Damit eine solche Beziehung zu sich selbst möglich wird, müssen Individuen in ganz spezifische Disziplinierungen und Praktiken von ethischer Selbstproblematierung eingeführt werden, sodass diese Individuen auch ihr eigenes Verhalten in Frage zu stellen lernen und anfangen, an sich selbst zu arbeiten. „Second, [...], this relation to the self only comes about through a particular exercise of pastoral discipline and guidance. It is in Christianity’s ‚shepherd-flock game‘ that self-examination is tied to surveillance and one’s identity ‚as a person‘ is tied to one’s obedience to a moral superior.“ (Hunter 1994, 161) Das heißt also, dass das Sprechen, Handeln und Denken im eigenen Namen gesehen werden muss als eine bestimmte Variante einer spirituellen Disziplin, worin Individuen lernen, sich zu sich selbst als autonome, selbstreflexive „Subjekte“ innerhalb einer Beziehung von pastoraler Regierung zu verhalten. Das heißt auch, dass Autonomie, Selbstreflexion, Selbstbestimmung nicht der Ausdruck eines Prinzips sind, nicht die höchste menschliche oder wesentliche Form, nicht die Verkörperung einer „Idee der Menschlichkeit“, sondern nur eine ganz bestimmte Form der Selbstführung. Selbstreflexives, autonomes Leben ist nicht die höchste Form des menschlichen Lebens. Die Kompetenz zur Autonomie, Selbstreflexion, Selbstbestimmung ist das Produkt von spezifischen historischen Disziplinen der Selbst-Problematierung und von spezifischer Arbeit an sich selbst. Sie implizieren also Unterwerfung und permanente Regierung, wobei die Macht gerade durch die Intensivierung von Selbstreflexivität und Kritik operiert und nicht durch ihre Unterdrückung, Verfehlung oder Negation. Die der Idee der autonomen Lebensführung zugrunde liegende Einstellung formuliert einen Anspruch, dem Individuen sich in ihrem Leben unterwerfen sollen und in dem „Regieren durch Individualisieren“ eine wesentliche Rolle spielt. Hier möchte ich nun erneut die Frage, wie denn überhaupt die Aufgabe einer kritischen Erziehungswissenschaft heute aussehen könnte, wieder aufnehmen.

4. Aufgaben einer kritischen Erziehungswissenschaft

Am Anfang meiner Überlegungen habe ich Dietrich und Müller zitiert, die als Grundproblem der Erziehungswissenschaft und gerade auch der kritischen Erziehungswissenschaft „die Frage nach den Chancen des Individuums, seiner eigenen Verstrickung in die historisch-gesellschaftlichen Verhältnisse gegenüber Distanz zu bewahren“, andeuten (Dietrich/Müller 2000, S.12). Diese Frage kann nun anders betrachtet werden.

Zuerst kann die Verstrickung in historisch gesellschaftliche Verhältnisse und der „Zusammenhang zwischen der Entwicklung der Gesellschaft, der Entwicklung der Kultur und der Entwicklung des Einzelnen“ im Sinne eines kontingenten Machtdispositivs oder der „Gouvernementalität“ reformuliert werden. Ein Weiterdenken der kritischen Erziehungswissenschaft, das sich „ungebrochen den Imperativen der Aufklärung im Dienste einer humanen Gesellschaft verpflichtet“ fühlt (Meyer-Drawe 2000, S. 153), kann sich hier von Foucaults ‚kritischer Ontologie der Gegenwart‘ inspirieren lassen. Eine solche ohne letztes Fundament auskommende kritische Erziehungswissenschaft müsste versuchen zu klären, wie die Begriffe Autonomie, kritische Bildung, Emanzipation usw. in Komplizenschaft mit der Geburt des modernen Subjekts und des „Regierens durch Individualisieren“ stehen, die Foucault als eine machstrategische Operation von gleichzeitiger Individualisierung und Totalisierung beschrieben hat (siehe auch Ricken 2000). Eine solche kritische Erziehungswissenschaft müsste zeigen, dass die Geschichte der Pädagogik nicht einfach die Geschichte einer zweifelhaften und fragwürdigen Wissenschaft auf dem Weg zu einer ganz „normalen“ Wissenschaft, sondern zugleich Teil einer Geschichte ist, in der Menschen andere und sich selbst im Lichte bestimmter Wahrheitsspiele regulieren und führen. Es gibt eine intrinsische Beziehung zwischen den intellektuellen und praktischen Technologien der Pädagogik, die sich in ihren praktischen Expertisen manifestieren, und der Art und Weise, in der politische Macht in unseren Gesellschaften ausgeübt wird und in der wir uns selbst führen. Inspiriert durch Foucault, könnte eine Aufgabe der alten kritischen Theorie und der klassischen kritischen Erziehungswissenschaft, nämlich das Verwobensein von gesellschaftlichen Macht- und Bildungsprozessen zu klären, wieder auf fruchtbare Weise aufgenommen werden. Hierzu müsste gezeigt werden, dass Pädagogik (als Wissenschaftssystem und als Erziehungssystem) eine konstitutive Rolle gespielt hat und derzeit noch in Subjektivierungspraktiken spielt, die wesentlich sind für unsere heutigen (Lern-)Gesellschaften.

Es könnte verdeutlicht werden, dass die Pädagogik eine Rolle darin gespielt hat (und spielt), dass die Freiheit eine subjektive Form bekommen hat und dass Menschen in zunehmendem Masse als unabhängige, autonome Individuen konstituiert werden. Die Pädagogik und gerade die klassische kritische Erziehungswissenschaft bestätigt, dass alltägliche Lebenspraktiken nach dem Leitbild des autonomen, sich selbst führenden Selbst organisiert werden können und sollen. Es könnte gezeigt werden, dass sie Teil eines Dispositivs ist, in dem konkrete Wissensformen und Technologien entwickelt werden, so dass Menschen ihr Leben in Termini von Wahlen verstehen und leben können und diese Wahlen als Ausdruck und Verwirklichung ihrer eigenen Persönlichkeit

betrachten. Dieses Dispositiv trägt dazu bei, dass Menschen ihre Vergangenheit verstehen und ihre Zukunft träumen als Ergebnis von bereits vollzogenen oder noch zu vollziehenden Wahlen. Der auch in der Pädagogik beschworene ethische Pluralismus verhindert nicht, dass er innerhalb eines Apriori operiert, des Apriori der Autonomisierung und der Responsabilisierung, das mit der Einrichtung einer selbstreflexiven kritischen Hermeneutik, die Selbsterkenntnis erlaubt, zusammengeht und dem Programm verhaftet bleibt, Fremdbestimmung letztendlich durch Selbstbestimmung zu ersetzen.

Eine kritische Erziehungswissenschaft könnte, wie Hunter andeutet, eine genealogische Problematisierung des selbstreflexiven, sich selbst realisierenden, selbstbestimmenden, kritischen Subjekts herbeiführen, was noch etwas anderes wäre als eine Kritik der Ideologie der Autonomie (Hunter 1994, S. 174). Dieses Subjekt muss keineswegs als eine ideologische Konstruktion oder Illusion betrachtet werden, welche die Individuen von ihren „wahren“, objektiven oder realen Verhältnissen entfremdet bzw. vorgegebene Herrschaftsverhältnisse verschleiert. Kritische Selbstreflexion und ein autonomes Verhalten bilden tatsächlich eine bestimmte Form der (Selbst)Regierung, ein bestimmtes ethisches Verhalten der Person. Zugleich aber sind sie, wie oben erwähnt, keine höchste oder universale Form des ethischen Verhaltens, sondern historisches Produkt einer Arbeit des Selbst an sich selbst, einer Selbstführung, die den Durchgangspunkt bildet von Macht als „Führung der Selbstführungen“. Macht operiert nicht, indem sie unsere Individualität negiert oder unterdrückt, sondern indem sie dazu stimuliert, unser Selbst unter der Perspektive von Prinzipien zu problematisieren.

Indem die „neue“ kritische Erziehungswissenschaft diese Verwobenheit von Macht- und Bildungsprozessen beschreibt, befragt sie deren Rationalität nicht nach ihrer (legitimen oder illegitimen) Norm oder Wahrheit, sondern nach ihrem Effekt. Auch hier können wir auf Foucault verweisen, für den Kritik nicht „the practice of a legislating subject passing judgement on a deficient reality“ (Dean 1994, S. 119) ist, sondern „a matter of making facile gestures difficult“ (Foucault 1988, S. 155). Das Funktionieren einfacher Gesten soll durch die Analyse der Voraussetzungen erschwert werden, auf denen evidente Praktiken beruhen. Es geht nicht darum zu ermitteln, dass die Realität gegenüber einem Maßstab oder einer Norm zu kurz greift, sondern es gilt zu zeigen, dass die Gründe solcher Kritik nur in einer Perspektive formulierbar sind, die in der Sphäre des Widerstreits expliziert werden muss. Nach Foucault ist „der Entstehungsherd der Kritik im Wesentlichen das Bündel der Beziehungen zwischen der Macht, der Wahrheit und dem Subjekt“. Und die Kritik ist „die Bewegung, in welcher sich das Subjekt das Recht herausnimmt, die Wahrheit auf ihre Machteffekte ... und die Macht auf ihre Wahrheitsdiskurse hin“ zu befragen (Foucault 1992, S.15). Dabei geht es nicht darum, ein abschließendes Urteil zu fällen, sondern eine Distanz zu gewinnen, die ein Urteil überhaupt erst möglich macht. Aber auch diese Distanz lässt sich jetzt anders fassen.

Die kritische Distanz müssten wir nicht mehr als Verwirklichung von Autonomie und Selbstreflexion, nicht mehr als ultimatives Prinzip oder ultimatives Potential, sondern als „die Kunst ansehen, nicht regiert zu werden, bzw. die Kunst, nicht auf diese Weise und um diesen Preis regiert zu werden ... [d.h.] die Kunst nicht dermaßen regiert

zu werden“ (Foucault 1992, S. 12). Der Einspruch gegen das „dermaßen“ Regiertwerden ist nicht mehr, wie es die kritische Erziehungswissenschaft vorhatte, im Namen individueller Freiheit oder Autonomie und Selbstbestimmung zu führen. Die Transformation der Gesellschaft zum Markt- und Lernplatz fordert und fördert ja gerade jenen Typus des autonomen Individuums, den die kritische Erziehungswissenschaft verteidigen und herbeiführen wollte.

Es geht darum, Kritik aufs neue zu denken in einer Zeit, in der die Subversion der Ordnung ein wesentlicher Teil ihrer Optimierung geworden ist. Nach Foucault ist die Distanz also nicht im Sinne autonomen Denkens und Handelns zu formulieren, sondern als praktische Verweigerung einer bestimmten Regierungs- und Subjektivitätsform³. Mündigkeit wird in dieser Linie nicht als rationale Autonomie und Projekt rationaler Kritik gesehen, sondern als eine praktische Haltung, in der man sich der Interpellation, sich auf diese bestimmte Weise zu sich selbst und anderen zu verhalten, entzieht. Kritik ist dann nicht so sehr gegen Regierung oder Führung als solche gerichtet, sondern gegen ein bestimmtes „Regieren durch Individualisieren“ und eine spezifische Form der Subjektivität. Die Frage der Distanz wird nicht länger verbunden mit der Frage nach Normen oder Prinzipien, sondern mit der Frage nach einer anderen Haltung; einer Haltung, die vielleicht etwas mit der Offenheit für „Erfahrung“ zu tun hat. Diese Erfahrung ist, wie Foucault andeutet, kein Erlebnis, auch keine phänomenologische Erfahrung, sondern eine „persönliche Erfahrung“, „die Idee einer Grenzerfahrung, die das Subjekt von sich selbst losreißt“ und mich daran hindert, „derselbe zu sein“. „Ein solches Unternehmen ist das einer Ent-Subjektivierung“ (Foucault 1996, S. 27), sodass „wir [...] zu dem, um das es geht, in neue Beziehungen treten können“ (Foucault 1996, S. 29). Eine solche Erfahrung hat vielleicht auch etwas zu tun mit dem, was von Dietrich Benner in seinem Beitrag zu diesem Band „negative Erfahrung“ genannt wird. Weiter zu klären wäre, was hier unter Erfahrung verstanden wird, sicher auch, welche anderen Beziehungen und Selbstbeziehungen eine solche Erfahrung etablieren könnte. Das ist hier nicht möglich. Es sollte nur eine andere Perspektive für eine „kritische Erziehungswissenschaft“ angedeutet werden. Eine kritische Pädagogik kann jedenfalls nicht auf „kritische“ Beobachtung von außen oder auf historische Rekonstruktion reduziert werden. Sie soll auf eine ganz bestimmte Weise „praktisch“ sein.

- 3 Hier ist an den von Horkheimer in „Traditionelle und kritische Theorie“ (1937) formulierten Ansatz einer „Kritischen Theorie“ zu erinnern, der darum weiß, dass die Wissenschaft und die von ihr geleitete Praxis selbst in machtförmige Praktiken involviert sind und weder saubere Subjekt-Objekt-Trennungen kennen noch als Einheitswissenschaft möglich sind. Kritische Theorie wird von „oppositionellen Theoretikern“ betrieben, deren Beruf „der Kampf [ist], zu dem [ihr] Denken gehört, nicht das Denken als etwas Selbständiges, davon zu Trennendes“. Solche Theorie arbeitet „nicht im Dienst einer schon vorhandenen Realität“, sondern spricht „ihr Geheimnis“ aus (Horkheimer 1937, S. 549). Einiges hiervon spielt wahrscheinlich mit, wenn Foucault seine Position als „eine Position der Brüderlichkeit gegenüber der Frankfurter Schule“ (Foucault 1990/92, S. 25-26) beschreibt.

Literatur

- Benner, D. (2000a): Reflexive versus affirmative Emanzipation. In: Dietrich, C./Müller, H.R. (Hrsg.): *Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken*. Weinheim/München: Juventa, S. 33-42.
- Benner, D. (2000b): Erziehung, Bildung, Normativität. Anmerkungen zur normativen Konnotation „kritisch versus affirmativ“. In: Dietrich, C./Müller, H.R. (Hrsg.): *Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken*. Weinheim/München: Juventa, S. 103-116.
- Bröckling, U. (2001): *Das unternehmerische Selbst und seine Geschlechter*. MS.
- Bröckling, U./Krasmann, S./Lemke, Th. (Hrsg.) (2000): *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dean, M. (1994): *Critical and Effective Histories. Foucault's Methods and Historical Sociology*. London/New York: Routledge.
- Dietrich, C./Müller, H.R. (Hrsg.) (2000): *Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken*. Weinheim/München: Juventa.
- Foucault, M. (1999): In *Verteidigung der Gesellschaft. Vorlesungen am Collège de France (1975-76)*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1996): *Der Mensch ist ein Erfahrungstier. Gespräch mit Ducio Trombadori*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1994a): Das Subjekt und die Macht. In: Dreyfus, H.L./Rabinow, P. (Hrsg.): *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 241-261.
- Foucault, M. (1994b): Omnes et singulatim. Zu einer Kritik der politischen Vernunft. In: Vogl, Joseph (Hrsg.): *Gemeinschaften. Positionen zu einer Philosophie des Politischen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 65-93.
- Foucault, M. (1992): *Was ist Kritik?* Berlin: Merve Verlag.
- Foucault, M. (1988): Practicising criticism. In: Kritzman, L.D. (Hrsg.): *Politics, Philosophy, Culture: Interviews and Other Writings 1977-1984*. New York: Routledge.
- Foucault, M. (1982): Espace, savoir et pouvoir. In: Defert, D./Ewald, F./Lagrange, J. (Hrsg.): *Dits et écrits. II 1976-1988*. Paris: Gallimard Quarto, S. 1089-1104.
- Horkheimer, M. (1931): Die gegenwärtige Lage der Sozialphilosophie und die Aufgaben eines Instituts für Sozialforschung. In: *Frankfurter Universitätsreden XXXVII*. Frankfurt.
- Horkheimer, M. (1937/1977): Kritische und traditionelle Theorie. In: Schmidt, A. (Hrsg.): *Max Horkheimer. Kritische Theorie*. Frankfurt a.M.: Fischer, S. 521-575.
- Hunter, I. (1994): *Rethinking the School. Subjectivity, bureaucracy, criticism*. St.Leonards: Allen&Unwin.
- Hunter, I. (1996): Assembling the school. In: Barry, A./Osborne, Th./Rose, N. (Hrsg.): *Foucault and political reason. Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*. London: UCL, S. 143-166.
- Levinas, E. (1978): Martin Buber, Gabriel Marcel et la Philosophie. In: *Revue Internationale de Philosophie* 32, S. 492-511.
- Lyotard, J.F. (1998): *Postmoderne Moralitäten*. Wien: Passagen.
- Lyotard, J.F. (1986): *Das postmoderne Wissen: ein Bericht*. Wien: Passagen.
- Maroztki, W. (Hrsg.) (1992): *Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne*. Band 1. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Maroztki, W. (Hrsg.) (1993): *Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne*. Band 2. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Masschelein, J./Ricken, N. (2002a): Regulierung von Pluralität – Skizzen vom „Aussen“. *Erziehungsphilosophische Anmerkungen zu Aufgabe und Funktion einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 1*, S. 93-107.

- Masschelein, J./Ricken, N. (2002b) Do we (still) need the concept of "Bildung"? In: Educational Philosophy and Theory. (Im Druck)
- Masschelein, J. (1991): Kommunikatives Handeln und pädagogisches Handeln. Weinheim/Leuven: Deutscher Studienverlag/Leuven University Press.
- Meyer-Drawe, K. (2000): Die Not der Lebenskunst. Phänomenologische Überlegungen zur Bildung als Gestaltung exzentrischer Lebensverhältnisse. Fünf Überlegungen. In: Dietrich, C./Müller, H.R. (Hrsg.): Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken. Weinheim/München: Juventa, S. 147-154.
- Mollenhauer, K. (1968): Erziehung und Emanzipation. München: Juventa.
- Mollenhauer, K. (1972): Theorien zum Erziehungsprozess. München: Juventa.
- Paffrath, F.H. (Hrsg.) (1987): Kritische Theorie und Pädagogik der Gegenwart. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Peukert, H. (1983): Kritische Theorie und Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 30, S. 195-219.
- Ricken, N. (2000): In den Kulissen der Macht: Anthropologien als figurierende Kontexte pädagogischer Praktiken. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 76, S. 425-454.
- Rose, N. (1999): Powers of Freedom. Reframing Political Thought. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, N. (1996): Inventing ourselves. Psychology, power, and personhood. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ruhloff, J. (2000a): Emanzipation im problematisch-pädagogischen Vernunftgebrauch. Bemerkungen zur Blickrichtung Allgemeiner Pädagogik. In: Dietrich, C./Müller, H.R. (Hrsg.): Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken. Weinheim/München: Juventa, S. 27-33.
- Ruhloff, J. (2000b): Wie ist ein nicht-normativer Bildungsbegriff zu denken? In: Dietrich, C./Müller, H.R. (Hrsg.): Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken. Weinheim/München: Juventa, S. 117-126.
- Ruhloff, J. (1997): Bildung heute. In: Pädagogische Korrespondenz 21, S. 2-17.
- Ruhloff, J. (1983): Ist Pädagogik heute ohne „Kritische Theorie“ möglich? In: Zeitschrift für Pädagogik 30, S. 219-233.
- Schelsky, H. (1979): Der Mensch in der wissenschaftliche Zivilisation. In: Ders.: Auf der Suche nach Wirklichkeit. München: Goldmann, S. 449-486.
- Sünker, H./Krüger, H.H. (Hrsg.) (1999): Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn? Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Tenorth, H.E. (2000): Bildung – was denn sonst? In: Dietrich, C./Müller, H.R. (Hrsg.): Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken. Weinheim/München: Juventa, S. 87-102.
- Van Den Abbeele, G. (1992): Travel as Metaphor. From Montaigne to Rousseau. Oxford/Minneapolis: University of Minnesota Press.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Jan Masschelein, Katholieke Universiteit Leuven, Vesaliusstraat 2, 3000 Leuven, Belgien.